



Teori- och metodanvändning i uppsatser: kvalitetsförbättring inom självständigt arbete

Maria Wendt

Teori- och metodanvändning i uppsatser: kvalitetsförbättring inom självständigt arbete

Maria Wendt

Statsvetenskapliga institutionen

maria.wendt@statsvet.su.se

Abstract: Det pedagogiska projekt som redovisas i denna rapport syftar till att få ökade insikter om vad som kan hindra, och vad som kan underlätta för, studenter att överföra tidigare förvärvade kunskaper och förmågor rörande teori och metod till det egna uppsatsskrivandet. Det mer generella problemet handlar om vad som i pedagogisk forskning ofta benämns som ”transfer of learning” och som handlar om förmågan att överföra kunskaper mellan olika kontexter. En övergripande tanke med projektet är att en fördjupad förståelse av överföringsproblem är viktig för att kunna utforma lärandeaktiviteter som möjliggör för studenter att använda tidigare kunskaper. I undersökningen följs en grupp studenter som skriver kandidatuppsats i statsvetenskap. Det empiriska materialet består av intervjuer samt av deltagande observation vid undervisnings- och handledningstillfällen. I analysen identifieras olika typer av överföringsproblem som kan relateras till lärandeinnehållets *form*, *innehåll* och *begrepp*. Utifrån resultaten diskuteras även hur pedagogiska arbetssätt som gynnar kunskapsöverföring kan utvecklas, och som därmed kan förbättra förutsättningarna för studenterna att skriva uppsatser med hög vetenskaplig kvalitet.

Nyckelord: kunskapsöverföring, självständigt arbete, pedagogiska strategier, handledning, studenters erfarenheter, statsvetenskap

Rapporter om undervisning och lärande i högre utbildning 2021:1

ISSN 2003-1688

© Maria Wendt



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

1. Introduktion och syfte

Jag har så svårt att förstå hur jag ska få ner detta i en uppsatsform. Det känns som att jag inte har fattat vad det går ut på, att skriva en uppsats [...] Det är ju det som är så konstigt [...]. För jag har verkligen förstått metodkursen, skulle jag säga. [...] Jag har fått A på den, så det har gått bra, jag har förstått både det kvalitativa och det kvantitativa, jag tycker att jag skulle kunna berätta bra om metodelarna från den kursen (Nour, intervju 23/4, 2020).

Som citatet ovan uttrycker, upplever studenter ofta stora problem i genomförandet av det självständiga arbetet på kandidatnivå. Den låga genomströmningen är också ett återkommande problem på många institutioner. Trots att förhållandevis mycket lärarresurser är kopplade till självständigt arbete, är genomströmningen stadigt runt 50 – 60 % vid min hemmainstitution, Statsvetenskapliga institutionen på Stockholms Universitet (SU), en siffra som är betydligt lägre än för andra kurser som ges på institutionen. Hur ska detta förstås, detta ”konstiga”, som studenten i det inledande citatet säger, att så många, även de som har klarat sina tidigare studier mycket bra, ofta hamnar i svårigheter under detta moment?

En uppsats på kandidatnivå är ofta det sista arbete studenten gör innan hen tar ut sin examen, det är så att säga kronan på verket. På sätt och vis närmar sig studenten nu rollen som forskare, och förväntas självständigt producera ny kunskap. Det förutsätts också att uppsatsförfattaren ska kunna använda tidigare förvärvade kunskaper i sitt arbete. Förutom mer praktiskt orienterade kunskaper – som att skriva vetenskaplig text och förstå hur vetenskapliga argument och slutsatser underbyggs – avkrävs nu förmågan att använda etablerade vetenskapliga metoder och teorier. I betygskriterierna för självständigt arbete i statsvetenskap på SU står det exempelvis om en godkänd uppsats att ”teoretiska utgångspunkter är beskrivna och kopplade till undersökningen. Den teori och/eller de normativa perspektiv som är relevant(a) för uppsatsens analys redovisas.” (Statsvetenskapliga institutionen, SU, 2020).

Det finns sällan någon ”ny” undervisning om teori och metod under uppsatsmomentet, utan undervisningen består i praktiken av individuell handledning och/eller grupphandledning. Detta innebär att det finns en förväntan om att studenterna kan ta med sig tidigare förvärvade kunskaper och förmågor in i det självständiga arbetet, d.v.s. att de kan *överföra* dessa till sitt

uppsatsskrivande. Det är denna överföring av kunskaper, närmare bestämt de svårigheter studenter har att använda och tillämpa teori- och metodkunskaper från tidigare kurser i det självständiga arbetet, som rapporten behandlar.

Från tidigare studier vet vi att studenter – även på forskarutbildningen – har svårt att tillämpa både metodologiska resonemang och teori i sina arbeten, och för många tycks det också vara mycket oklart vad teori är och kan vara (se t.ex. Bergström & Ekström 2015, Wilkins, Neri & Lean 2019, Silén & Johansson 2015). I en tidigare studie av uppsatsarbete som jag utförde tillsammans med kollegan Cecilia Åse (Åse & Wendt 2015) argumenterade vi för att studenter ofta hamnar i ett antal ”lärodilemman” som hindrar dem från att göra kvalificerade vetenskapliga analyser i sina uppsatser. Dessa dilemman kan handla om motstridiga och outtalade krav på vad en vetenskaplig analys eller ett kritiskt förhållningssätt är. Men det blev också i denna studie tydligt att svårigheterna också gäller just överföringen av kunskaper mellan olika delkurser (Åse & Wendt 2015: 849). Ofta blir de olika delkurserna som föregår uppsatsskrivandet separata enheter, som studenterna ”bockar av” och lämnar bakom sig. De har svårt att se när och hur de i sina självständiga arbeten kan använda teoretiska och metodologiska resonemang och angreppssätt de mött tidigare under utbildningen. Överföringsproblematiken kan också gälla svårigheter att förstå hur problem och utmaningar som kurskamrater möter kan vara relevanta för det egna lärandet. Detta gör att s.k. ”peer learning”, d.v.s. tanken att lära varandra och dra nytta av att följa varandras läroprocesser (exempelvis i grupphandledning), inte alltid uppskattas av studenter, som i vissa sammanhang hellre vill att läraren berättar ”hur det är” (Wendt 2014).

Projektet som redovisas i denna rapport handlar om att få ökade insikter om vad som kan hindra, och vad som kan underlätta för, studenter att överföra kunskaper om teori och metod till det egna uppsatsskrivandet. Tanken är också att avslutningsvis diskutera hur pedagogiska arbetssätt som gynnar kunskapsöverföring kan utvecklas, och därmed förbättra förutsättningarna för studenterna att skriva uppsatser med hög vetenskaplig kvalitet. Det mer generella problemet rör det som i pedagogisk forskning ofta begreppsfasas som ”transfer of learning” – d.v.s. förmågan att överföra kunskaper mellan olika kontexter. Litteraturen på detta fält undersöker när överföring blir möjlig och när den inte äger rum, och söker förstå *varför* studenter så ofta har problem med detta. Därtill diskuteras hur olika pedagogiska praktiker kan utformas som underlättar överföring. En del av denna forskning handlar om glappet mellan utbildningens teoretiska kunskaper och den konkreta verkligheten på arbetsmarknaden. Här finns studier kopplade till bland annat vårdutbildningar, tekniska utbildningar och yrkesutbildningar (Alt, Alt & Hadar-Frumer 2020, Day & Goldstone 2012, Kilbrink m.fl.

2018). En annan del av litteraturen handlar om i vilken utsträckning inhämtade kunskaper i ett ämne kan överföras till studierna av ett annat ämne och om hur (teoretiska) kunskaper i exempelvis retorik och språk kan överföras till studenternas eget skrivande (Winzenried m.fl. 2017, Fishman & Reiff 2011).

Den typ av överföring som jag intresserar mig för, som alltså handlar om överföring inom ett (samhällsvetenskapligt) ämne och mellan olika delkurser, tycks mindre utforskad. Bristen på mer ambitiösa sådana studier kan möjligen handla om att det uppfattas som att överföring inom ett ämne/en utbildningsinstitution är relativt oproblematiske och mindre utmanande än exempelvis överföring mellan helt skilda kontexter. Samtidigt menar jag att det är av vikt att rikta ljuset mot dessa processer just för att det i stor utsträckning tycks tas för givet att studenterna förmår se kopplingar mellan olika delkurser och föra kunskaperna med sig "framåt" i utbildningen, inte minst in i det självständiga arbetet. Ändå verkar det som att detta ofta inte sker. Delkurserna blir som egna universum, vilket kan tänkas hänga samman med att det är sällan som lärare medvetet arbetar med att synliggöra hur studenter kan arbeta med kopplingar och kunskapsöverföring mellan olika kontexter och kurser (Fishman & Reiff, 2011, Salomon & Perkins 1989). En övergripande tanke med detta arbete är att det är viktigt att fördjupa förståelsen av överföringsproblemen för att kunna utforma lärandeaktiviteter som på ett bättre sätt möjliggör för studenterna att använda tidigare kunskaper.

2. Teori och tidigare forskning

Att kunskaper som inhämtas i en kontext ska vara användbara i andra kontexter och på andra sätt än i den ursprungliga lärokontexten, är en tanke som kan sägas ligga inbakad i de flesta lärosituationer. Överföring av kunskap är också omdiskuterad i den pedagogiska litteraturen, och frågan om när studenter kan, och när de misslyckas med, att överföra kunskaper har resulterat i ett flertal empiriska studier. Teoretiska begrepp och modeller har utvecklats som både söker beskriva vad överföring egentligen består av, vad som krävs för att överföring skall ske, och vilka läraaktiviteter som bäst stimulerar överföringsprocesser. Överföring av kunskaper – *transfer of learning* – kan definieras på flera olika sätt, men här åsyftar jag det som ibland kallas den "klassiska" definitionen, d.v.s. när kunskaper som förvärvats i en kontext (den primära lärande situationen) används och/eller appliceras i en ny kontext (den sekundära lärande situationen). Mycket av den tidiga forskningen kring transfer, och även själva transferbegreppet, har utsatts för en kritisk diskussion. Bland annat har det påpekats att termen implicerar att kunskap är något essentiellt som individer "har" eller inte har; ett väl avgränsat

innehåll som oproblematiskt kan flyttas mellan olika separata kontexter (Lave 1991, Day & Goldstone 2012:164, Lobato 2006). En viktig del av denna kritik lyfter fram att kunskap oundvikligen är situerad i en specifik kontext. Överföring blir ett missvisande begrepp, då kunskap inte kan förflyttas opåverkad, och då överföring av kunskap inte kan förstås som en väl avgränsad och "avslutad" handling. Många forskare lyfter fram betydelsen av att i stället se överföring som en dynamisk, pågående och aktivt skapande process där det alltid sker en *omtolkning* av (tidigare) kunskaper i möte med den nya kontexten (Kilbrink m.fl. 2018, Lobato 2006). På så sätt kommer även den primära kunskapen att förändras när den används/tillämpas i den sekundära kontexten. Det handlar då inte bara om att se "det gamla i det nya", d.v.s. känna igen sådant man redan mött i nya situationer, utan om att se "det nya i det gamla", i meningen att fördjupa eller ompröva tidigare förvärvade kunskaper (Schwartz, Chase & Bransford 2012).

I den här texten har jag trots dessa relevanta problematiseringar valt att använda begreppet överföring då jag menar att det kan fungera även för att fånga processer som inkluderar element av omtolkning. Inte minst i relation till uppsatsskrivande, kan man argumentera för att det handlar mindre om en passiv överföring av fastlagda kunskaper, och mer om att aktivt och reflexivt använda och anpassa teoretiska och metodologiska resonemang på ett sätt som fungerar i det egna självständiga arbetet. När studenter utför detta arbete tänker jag mig också att deras förståelser av och sätt att använda teori och metod kommer att förändras.

I en inflytelserik artikel beskrev Solomon & Perkins (1987) två olika typer av överföringsprocesser, "low-road transfer" respektive "high road transfer". Medan det förra begreppet avsåg mer eller mindre automatiserade och väl inövade praktiker som sätts i bruk i en ny kontext, ämnade det senare fånga in processer som äger rum genom medveten abstrahering av ett kunskapsinnehåll i den primära kontexten för en applicering eller en användning i den sekundära kontexten. I det följande är det framför allt denna typ av överföring som jag tänker mig blir relevant när det gäller uppsatsskrivande. Här förväntas studenter kunna abstrahera från exempelvis *innehållet* i en teori, eller det konkreta, specifika metodhantverket, och förstå hur de ska använda teori, fatta metodologiska beslut och anpassa metoder i relation till den forskningsfråga de väljer – samt förstå de konsekvenser dessa val har för den kunskap som de producerar. Detta kräver en tämligen avancerad förståelse av sådant som teorins roll i samhällsvetenskapen, eller konsekvensen av olika metodologiska vägval.

Frågan om vad som hindrar transfer, och vad som krävs för att åstadkomma detta, har också diskuterats. Många pekar på svårigheter att förstå likheter mellan olika situationer, så kallad "recognition failure" – ungefär utebliven igenkänning – vilket leder till att relevant kunskap inte används (Day & Goldstone 2012). På ett liknande sätt, fast tvärtom, har också

forskning pekat på att igenkänning kan *hindra* överföring, eller utgöra ett exempel på "negative transfer" (Schwartz, Chase & Bransford 2012). Negativ överföring kan exempelvis handla om att två fenomen eller omständigheter ser ut att vara "samma" och därför uppfattas och hanteras på samma sätt, trots att det kanske bara handlar om en ytlikhet (s. k. "surface similarity"). Transfer kan då handla om sådant som slentrian eller vana (det brukar ju se ut så här) vilket både kan leda till felaktiga slutsatser, och hindra att det formas ny kunskap. Den meningsfulla överföringen skulle i sådana fall vara att bortse från ytlikhet för att i stället uppfatta den mer relevanta, djupgående, eller strukturella skillnaden mellan fallen eller omständigheterna (Day & Goldstone 2012). Eller, uttryckt på ett annorlunda sätt av bl.a. Marton (2006), för att göra relevanta överföringar är det lika viktigt att förstå skillnader som likheter.

När det gäller diskussionen om hur önskad transfer skall åstadkommas lyfter forskning fram vikten av att *aktivt* konstruera lärandesituationer som möjliggör kopplingar mellan nya situationer och redan förvärvade kunskaper, ibland kallat att skapa "intercontextuality" (Lobato 2006:444). Överföring sker inte av sig själv, är budskapet här (Fishman & Reiff, 2011, Salomon & Perkins 1989). Begreppet "scaffolding" handlar om att medvetet skapa länkar mellan studenters tidigare kunskaper och de nya utmaningarna, något som förstås kan göras på en mängd olika sätt. Lärare kan söka uppmuntra överföringar av båda de typer som i litteraturen kallas "forward-reaching" och "backward-reaching" (Salomon & Perkins 1989). I den framåtriktade praktiken är det viktigt att i den primära undervisningssituationen visa på vilket sätt kunskapen kan komma att bli viktig i senare skeden. I den bakåtriktade praktiken handlar det om att aktivt återkalla tidigare kunskapsinnehåll så att "the individual formulates an abstraction guiding his or her reaching back to past experience for relevant connections" (Salomon & Perkins 1989:119).

I många fall handlar resonemangen om vikten av att åstadkomma abstraktion och generalisering av kunskaper för att möjliggöra för studenterna att applicera dessa i andra situationer. Day & Goldstone (2012:155-158) diskuterar i linje med detta resonemang studier som visar att lärares ambition att konkretisera och väcka intresse med hjälp av att använda spännande exempel i själva verket kan motverka överföring. Studenterna blir distraherade, liksom kidnappade av exemplet, och de får svårare att se det generella och mer principiella i innehållet. På så sätt riskerar kunskapen att "fastna" och bli bunden till det konkreta exemplet. Å andra sidan visar studier att abstraktioner kan göra det svårt att över huvud taget ta till sig det primära kunskapsinnehållet (Day & Goldstone 2012). Så en avvägning mellan konkretion och abstraktion förefaller viktig.

I litteraturen föreslås olika pedagogiska tekniker för att underlätta överföring,

exempelvis case-pedagogik, som ger träning i att applicera teorier på olika typer av situationer, eller analogier och jämförelser mellan fall, som underlättar abstraktion och generalisering bortom den konkreta kontexten (Genter, Rattermann & Forbus 1993, Day & Goldstone 2012). Andra lyfter fram övningar som tränar metakognitiva förmågor – d.v.s. som hjälper studenter att reflektera över det egna lärandet (Hajian 2019). I ett exempel på det senare argumenteras för att överföring underlättas när studenterna ges tillfälle att tillsammans diskutera igenom vad de förväntas uträtta när de inträder i en ny lärokontext (en ny kurs, ett nytt ämne). Genom att lärare uppmuntrar till samarbete och till att dela tidigare erfarenheter (vad är likt och vad skiljer uppgifterna från tidigare lärotillfällen?) möjliggörs kopplingar mellan olika kurser, och "the conversational moves have potential to facilitate the metacognitive moves we know support transfer of learning" (Winzenried m.fl. 2017:14).

Forskare lyfter också fram att en överföringsorienterad pedagogik kan, och kanske rentav bör, utformas i alla lärandets stadier (Hajian 2019). Moore, Ballantyne & McIntosh (2018) betonar vikten av att samtidigt med "ämnesinnehållet" undervisa på ett sådant sätt att studenterna stegvis kan förstå de olika mer generiska och abstrakta nivåerna i uppgifter som de ges, exempelvis vad det betyder att argumentera, analysera, kritisera eller att använda ett teoretiskt perspektiv. Om studenterna ges tillfälle att inte bara förstå, utan också att *öva* på att exempelvis tillämpa en teori, blir det lättare att förhålla sig till teori och analys i nya lärokontexter, är tanken.

De intervjuer och deltagande observationer som utgör rapportens empiriska undersökning (se vidare nedan), analyserar jag utifrån centrala begrepp i denna litteratur. Jag tolkar exempel på när studenter både misslyckas och lyckas med "high road transfer" – när de förmår/inte förmår använda tidigare kunskapsinnehåll och förmågor från metod och teorikurser för att sätta dessa i bruk på ett relevant sätt i den nya uppsatskontexten. Jag undersöker när studenter känner igen eller inte känner igen ("recognition failure") element i undervisningen, samt när tvärtom en uppfattad ytlikhet ("surface similarity") ställer till problem och hindrar en mer *relevant* överföring ("negativ transfer") – som exempelvis skulle kräva att de känner igen skillnader (det här är *inte* samma). Utifrån analysen identifierar jag tre olika typer av utebliven igenkänning, den *formrelaterade*, *innehållsrelaterade* och *begreppsrelaterade*, samt beskriver tre typer av negativ överföring som jag finner i materialet; även dessa relaterade till form, innehåll och begrepp. I en avslutande del diskuteras hur pedagogiska praktiker skulle kunna utformas för att underlätta för studenter att göra relevanta överföringar, och därmed förbättra deras möjligheter att skriva uppsatser med hög kvalitet.

3. Metod och material

Grundkursen i statsvetenskap på Stockholms universitet består av ett antal obligatoriska kurser inriktade på ämnets centrala subdiscipliner, såsom svensk politik, politisk teori och internationella relationer. På fortsättningsnivån läser studenterna först gemensamma kurser som behandlar teoretiska perspektiv på politik och demokrati, och därefter får de välja bland ett antal specialkurser som fördjupar ett specifikt ämnesområde, exempelvis miljöpolitik, populism eller kön och politik. Undervisningen består oftast av en kombination av föreläsningar och mer tillämpande seminarier. Specialkurserna består dock enbart av seminarier som är inriktade på diskussion och tillämpning. På påbyggnadsnivå ges kurserna Statsvetenskapliga metoder (15 hp) och Självständigt arbete (15 hp). Under den senare kursen består undervisningen av både individuell handledning och grupphandledning.

Det empiriska materialet till denna rapport insamlades under våren 2020 under påbyggnadskursen i statsvetenskap. Jag följde båda de kurser som gavs under terminen. Materialinsamlingen har bestått av såväl deltagande observationer under seminarier och handledningstillfällen, som av intervjuer med studenter. Intervjuer och deltagande observation har utförts både på plats och on-line (efter att universitetet stängde ner sina lokaler p.g.a. COVID 19 i mars 2020). Jag har också kompletterat detta material med inledande, mer informella intervjuer med lärarna på metodmomentet samt tagit del av metodkursens undervisnings- och övnings material. Detta material används dock enbart som bakgrundsinformation.

Poängen med att delta på metodseminarierna var att få en känsla av vad studenterna har med sig in i uppsatsskrivandet när det handlar om metodkunskaper. Då jag själv har undervisat på flera teoretiska kurser genom åren (på både generella teorikurser och specialkurser) upplevde jag att jag hade en tämligen utvecklad förståelse av vad studenterna tidigare har mött i termer av undervisning i statsvetenskapliga teoretiska perspektiv, och jag har också under många år både handlett och examinerat uppsatser i statsvetenskap. Under den deltagande observationen på metodkursens seminarier kunde jag följa lärarens genomgångar och också sitta med i smågruppsdiskussioner. På så sätt fick jag en bra uppfattning om hur studenterna förstod – eller inte förstod – kursmaterialet. En poäng med detta arbetssätt var också att få tillgång till mer informella samtal på raster och före och efter seminariet. Därigenom fick jag god insikt i hur studenterna pratar med varandra om svårigheter med kursen, och jag upplevde också att talade fritt och gärna med mig om hur de såg på sina studier och på undervisningen i

dessas sammanhang. Jag följde också några grupphandledningstillfällen på zoom. Här gavs tillfälle att observera hur olika problem uttrycktes och hanterades av både studenten och handledaren, och hur samtalen om olika svårigheter utvecklades. Nackdelen med att följa digital undervisning var dock att de tillfällen till informella samtal, som uppenbarade sig vid den fysiska undervisningen inte uppkom. När sessionen var slut loggade alla helt enkelt av, och det blev inga möjligheter till småprat. Jag tog emellertid omfattande anteckningar vid samtliga observationstillfällen, och delar av det materialet ligger till grund för analysen.

Under kursen självständigt arbete följde jag sju studenter i deras uppsatsarbete. För att nå informanter använde jag mig både av tidigare kontakter (två av de medverkande hade jag undervisat i andra kurser) och av ämnesrådet, som satte mig i kontakt med fem personer som ville medverka i studien. En viktig urvalsprincip var att det skulle finnas personer i gruppen som både skrivit och som inte skrivit uppsats förut, varken i statsvetenskap eller i något annat ämne. För tre av studenterna var detta deras första uppsatserfarenhet, medan fyra tidigare antingen hade skrivit en s. k B-uppsats på fortsättningskursen i statsvetenskap (nu borttagen från kursutbudet) eller skrivit en uppsats på någon nivå i ett annat ämne. Jag gjorde två enskilda intervjuer med varje person, en efter ungefär två veckor och en när de kommit två tredjedelar in i processen. Intervjuerna varade mellan 45 min och en timme. När uppsatserna lämnats in gjorde jag två fokusgruppsintervjuer där de sju deltagarna delades in i två grupper. Dessa intervjuer varade ungefär 1,5 timme.

Materialet består alltså sammantaget av

- a) Deltagande observation under metodundervisningen (sju uppsatsseminarier på campus)
- b) Deltagande observation i grupphandledning (tre tillfällen på zoom)
- c) Enskilda intervjuer med uppsatsskrivande studenter (14 intervjuer, sju studenter vid två tillfällen)
- d) Fokusgruppsintervjuer med tre respektive fyra studenter när uppsatserna inlämnats (två intervjuer)

Under de enskilda intervjuerna, som kan definieras som semistrukturerade (Brinkmann & Kvale 2015:29) – d.v.s. öppet hållna men fokuserade kring vissa fastlagda teman – ställde jag inledningsvis öppna frågor om hur de tyckte att arbetet fortskred, vad som gick bra och vad som var svårt. Jag bad dem att konkret beskriva tillfällen när de varit förvirrade eller när de kört fast i arbetet, och hur de gått till väga för att lösa situationen. Jag ställde också mer riktade frågor om, på vilket sätt de upplevde att de kunde använda sig av det som de lärt sig på

metodkursen, samt om och i så fall hur de relaterade sitt arbete till tidigare kurser i statsvetenskap (både specialkurser och generella kurser). En grupp frågor handlade om handledning och den hjälp de fått, vad för slags feedback som varit värdefull, om de saknat någon form av stöd och i så fall vad de hade behövt för hjälp.

Fokusgruppsintervjuerna blev ett bra tillfälle att fånga studenternas reflexioner om hela uppsatsarbetet och om att tänka och skriva vetenskapligt. Fokusgrupper anses särskilt lämpliga för att studera ett bredare meningssammanhang kring mer abstrakta ting, och när intresset ligger på "hur deltagare i en viss grupp tillsammans tänker kring ett fenomen" (Wibeck 2010:54). Tillsammans med de enskilda intervjuerna och observationerna i klassrumskontexten gör fokusgruppsmaterialet att jag lättare kan se mönster och strukturer i hur studenter skapar mening kring uppsatserfarenheten. I fokusgruppsintervjuerna ställde jag frågor som handlade om hur deras förväntningar inför arbetet infriats och vad de hade gjort annorlunda om de skulle börja skriva en uppsats nu. Jag frågade också om vad de såg som det mest utmanande med uppsatsskrivandet, och vad de viktigaste lärdomarna var. Även mer specifika frågor om hur handledning och "peer-learning" fungerat ställdes, och uppsatsförfattarna ombads att reflektera över hur uppsatsarbete skiljer sig från andra delar av studierna, samt vilken betydelse tidigare undervisning i ämnet (framför allt teori och metodkurser) haft för uppgiften att skriva en uppsats.

Alla studenter, inklusive de lärare som deltog i metodundervisningens seminarier och i grupphandledningen, informerades om projektet. De garanterades anonymitet och fick också veta att de när som helst kunde välja att avbryta deltagandet (jfr. Vetenskapsrådet 2017:40-4). För att deltagarna inte ska gå att identifieras har jag har bytt ut namnen, och i vissa fall ändrat lite i beskrivningar av uppsatsprojektens innehåll. Samtliga intervjupersoner har givits könsneutrala namn och beskrivs med pronomenet hen. Med studenternas godkännande spelade jag in de enskilda intervjuerna och fokusgruppsintervjuerna. Varken metodseminarierna eller grupphandledningen spelades in, då jag inte ville störa undervisningen och jag bedömde det som svårt att inhämta ett kvalificerat samtycke från det stora antal studenter (och många lärare) som var inblandade. Här fick jag förlita mig på egna anteckningar. En viktig förutsättning för projektet var att jag under denna termin varken var inblandad som lärare, handledare eller examinator, vilket innebar att deltagarna i projektet kunde förhålla sig friare till mig, som enbart en observatör och intervjuare.

4. Resultat

4.1 Utebliven igenkänning: när överföring inte sker

Avsnittet nedan fokuserar uppsatsförfattarnas svårigheter att känna igen och överföra sätt att tänka och lösa problem som de har mött i tidigare kurser. Jag visar hur problem relaterade till uppsatsarbetets *form*, *inhåll* och *begrepp* leder till utebliven igenkänning ("recognition failure").

4.1.1 Formrelaterad brist på överföring

Många uttrycker i intervjuerna att de inte får hjälp med att omsätta teori och metodkunskaper i den *form* som de själva ska arbeta i – uppsatsformatet. Litteratur och exempel på forskningsdesign är ofta av en annan omfattning och på en annan nivå än det som är görbart i en uppsats – stora jämförande studier, testningar av hypoteser etc. som kräver andra typer av material och kontextkunskaper. Studenterna uttrycker att de har svårt att förstå *vad* av detta som är överförbart på deras egna arbeten, och en stor osäkerhet och vilsenhet är märkbar. De undrar exempelvis hur omfattande forskningsproblem de kan gripa sig an, hur ett "lagom" syfte kan se ut, men de är också bekymrade över sådant som hur texten ska disponeras och struktureras.

Det har inte kommit så mycket information alls om uppsatsen. Inte förslag på *hur* man kan göra en uppsats, men just det där, hur ser en såhär lång uppsats ut? Kriterierna säger ju inte så mycket om hur man ska disponera eller lägga upp en text. Metodkursen har varit bra, fullmatad och den har gett mycket, men det har inte varit så tydligt hur man kopplar det till sin C-uppsats, hur man ska få ner alla de delarna och disponera det till en uppsats på den här nivån (Kim, intervju 2/4, 2020).

Studenterna har svårt att förstå hur de mer generella kunskaperna om t.ex. forskningsdesign kan appliceras på deras egna arbeten. De inser att de inte riktigt kan göra "samma" – eftersom en uppsats inte är ett stort forskningsprojekt – men denna insikt leder samtidigt till en utebliven igenkänning; att de inte kan urskilja vad som är principiellt samma problem eller resonemang. En tanke är att det delvis är den här osäkerheten som leder till en stor upptagenhet med form.

Uppsatsförfattarna uttrycker återkommande att de vill veta *hur det ska se ut* i en uppsats, och att de vill ha mycket mer exakt information:

Man vet ju inte, sätt er och skriv ett PM till en uppsats, och man jaha? Hur stort ska det va? Vilket omfång? Hur smala måste frågorna vara? Vad är rimligt att undersöka på en C-uppsats liksom, lite så. [...] Det har varit, skriv 12500 ord och betygskriterierna liksom (Malak, intervju 7/4 2020).

Såväl i de enskilda intervjuerna som i fokusgrupperna uttrycks en återkommande längtan efter en uppsatsmall, som helst ska vara utformad i detalj (vilka rubriker det ska vara och i vilken ordning de ska komma, hur långt varje stycke ska vara, etc.). Detta är en förståelig reaktion på avsaknaden av lärandemoment som aktivt länkar samman metodkursen med uppsatsskrivandet. För flera var detta första gången de ställdes inför uppgiften att skriva en uppsats, och, som det uttrycks i citatet ovan – det är inte så lätt att av sig själv förstå vad som är en ”rimlig” ambitionsnivå.

Oron och osäkerheten inför formen visar emellertid också en föreställning att det, ungefär som i en tentamen, finns ett slags ”facit”, ett sätt att skriva uppsats som är rätt, oberoende av vilken typ av projekt det rör sig om. Och om bara institutionen kunde förmedla detta, så skulle studenterna veta hur de skulle göra (jfr Åse & Wendt 2015). En tolkning av detta är att formen blir liktydigt med resultatet, och själva uppsatsformatet ett slags ”bevis” på att man har lärt sig och gjort rätt. Upptagenhet med form och med mallar, gör samtidigt att sikten skymms för de mer generella kunskaper och de sätt att *tänka* vetenskapligt som metodkursen förmedlar. Kanske kan det uttryckas som att om eftersom formen är olik – och uppfattas som oklar – så blir det otydligt vad, om något, som går att överföra mellan momenten, vilket hindrar igenkänning.

Men det finns också exempel på studenter som klarar av att foga in metodkursens vetenskapsteoretiska och metodologiska diskussioner på ett produktivt sätt i sitt arbete – trots att formen är olik. På så sätt inte bara underlättas utan fördjupas förståelse av uppsatsarbetet. Exempelvis beskriver en av uppsatsförfattarna hur hen nu förstår vad de teoretiska texterna i uppsatsarbetet bygger på:

Vi har verkligen fått kött på benen när det kommer till konstruktivismen och naturalismen. Absolut så tycker jag att jag har helt greppat det här med liksom typ att världen är socialt konstruerad, och allt det som konstruktivismen står för.

Det är lättare för mig att ta till mig texterna jag läser, jag fattar mer när jag läser de här texterna nu. [teorier om kön] Annars hade jag nog varit mer såhär vadå könet konstrueras i bilden, hur fungerar det eller liksom. [...] Jag tror att jag liksom undermedvetet förstår de här texterna bättre nu för att jag har läst om konstruktivismen så mycket innan (Ziggy, intervju 31/3 2020).

I citatet framgår att studenten inte bara kan koppla ihop kunskaper från olika delkurser, utan metodkursen kastar nytt ljus över både texterna som lästs förut och som läses i det nya sammanhanget, d.v.s. en överföringsprocess som kan liknas vid "seeing the new in the old" (Schwartz, Chase & Branford 2012). Hen har förstått att teorier finns på olika nivåer, och klarar därför att sortera i kunskapsmaterien på ett fruktbart sätt. Själv tror studenten att det beror på att hen har läst "sjukt mycket" metodkurser tidigare, och dessutom skrivit flera uppsatser. Här är skillnaden stor mellan de som har tidigare erfarenheter och de som skriver en uppsats för första gången.

4.1.2 Innehållsrelaterad brist på överföring

En återkommande diskussion i intervjuerna handlar om grupphandledning, och frågan om studenterna har någon användning av dessa lärotillfällen i det egna arbetet. Några menar att de lär sig mycket både av grupphandledning och av att prata med andra som skriver uppsats, och ger också exempel på hur de kan överföra andras erfarenheter till sitt eget projekt:

Ja där försöker ju jag, alltså om jag märker om nån har en svårighet, att applicera teorier eller vad det kan vara, eller om det är nån som verkligen har en spot on idé, att det är väldigt lätt att hänga med i vad den här personen är ute efter, det försöker jag ta till mig. Men sen läser man ju av liksom responsen som kursarna och handledaren ger – alltså det här gillade dom, då försöker man ta med sig det, vad som var bra där. Det får ju mig att tänka efter varför jag gör de val som jag gör eller hur jag skulle kunna göra det bättre. Det är viktigt att inte fastna i sin bubbla, det är det som är svårigheten. Så fort man fastnar där, det är då det blir dåligt. Man måste lufta och prata med varandra [...] Det är två stycken i min grupp som är väldigt inne på ideologi, liksom, så det fick jag ju med mig och det är ju väldigt bra input liksom, att använda själv i det jag skriver. Det hade jag inte varit så inne på, det kan bli en bra byggsten i alla fall (Ellis, intervju 27/4 2020).

Den rörelse mellan det egna och de andras arbete som beskrivs här, och det kontinuerliga reflekterandet över de egna valen i ljuset av andras texter, är dock ovanlig i materialet. De flesta uttrycker att det är svårt att se hur andras uppsatsskrivande kan vara relevant för deras eget projekt. En student avfärdar grupphandledningen med att kort konstatera: ”Generellt lär man sig inte så mycket av de andra och de lär sig inte av mig” (Nour, intervju, 7/4 2020). Flera menar att uppsatsprojektens inbördes olikhet gör att det inte blir fruktbart:

Nej, de flesta i min grupp skrev ju om svensk politik, vi hade olika metoder, alltså, de ställdes inför helt andra problem än vad jag gjorde. Och jag kände att dom inte riktigt hängde med på min uppsats, för det är många som inte läst så mycket om det ämnet och hade svårt att förstå det hela, och då så jag fick inte ut jättemycket. (Fokusgrupp 1, 1/6 2020).

För mig personligen så nej, jag vet inte, vi har skrivit så otroligt olika uppsatser i vårt gäng, så det var svårt att jämföra. Alla hade väldigt olika rubriker och olika upplägg så det blev nog inte så mycket så att jag jämförde mig (Fokusgrupp 1, 1/6 2020).

Den vanligaste föreställningen här är att eftersom man skriver om olika ämnen (ibland nämns också som ett problem att studenter använder olika metoder), så går det varken att lära sig av varandra, eller att hjälpa varandra. I citatet ovan blir det också synligt att både uppsatsens ämnesinnehåll och form får betydelse. Har man olika rubriker och upplägg så uppfattas även det som att man håller på med saker som är svåra att jämföra. Upplägget med grupphandledning utsätts också delvis för kritik, och någon efterlyser *mer* skräddarsydd/individuell handledning: ”Jag vill ha mer direkt riktade kommentarer som de får i andra grupper”, säger hen till sin handledare (Grupphandledning, 1/4 2020). Det finns dock också studenter som ser möjligheter med grupphandledningen, men menar att problemet är att dessa inte realiseras: Det ”blir mycket prat om ämnet, vad som har hänt, vad ämnet är. Inte så mycket generella saker” (Kim, intervju 7/4 2020). En uppsatsförfattare uppfattar det som att de andra i gruppen får mer hjälp för att de ämnesmässigt/innehållsmässigt ligger närmare både varandra och handledaren, och efterlyser

[m]er kommentarer inte på själva innehållet, utan mer forskningsdesign, varför metoden, teorin, varför har du gjort det här. Min handledare var mer det här året, stämmer verkligen det? Jag saknade såhär mer kommentarer eller hjälp med

själva forskningsdesignen, viktiga grejer oavsett vilket ämne man har (Fokusgrupp 1, 1/6 2020).

I dessa exempel blir det tydligt att den process av abstraktion, som i forskningen lyfts fram som avgörande för kunskapsöverföring (jfr Day & Goldstone 2012), inte äger rum. Detta kan både handla om att lärarna själva lätt fastnar i innehålls- och ämnesnära aspekter i handledningen, och om en förståelig vilja att svara upp mot den enskilda studentens önskan om handfast och konkret hjälp med just sitt projekt. Men här kanske också ett i akademien förgivettaget antagande om intersubjektivitet i seminariediskussioner spelar in. Studenterna förutsätts och förväntas klara av att abstrahera och överföra mellan de olika uppsatsprojekten (exempelvis att förstå att olika uttryck är ”samma” slags problem i grunden) och får följaktligen inte mycket hjälp med att utföra denna manöver i samband med grupphandledningen. När denna typ av undervisning saknas, kan vi se att överföringen av kunskap mellan uppsatsprojekten inte fungerar särskilt bra. I materialet finns förvisso exempel på studenter som startar egna grupper och där både kan finna hjälp och stöd i uppsatsarbetet. Men för de flesta är erfarenheten en annan:

Man verkligen är ensam på ett sätt. Skriver man en hemtenta [...] så kan man bolla med sina kamrater eller alla har läst samma böcker så man kan alltid prata med andra. Men det är svårt att prata med någon annan, mina klasskamrater skriver ju om sina egna saker [...] Det är mycket mer individuellt än andra moment vi har haft (Fokusgrupp 1, 1/6 2020).

Jag hade också ett ämne som inte så många kunde, så då blev det svårt att hitta någon att diskutera med. Man sitter där med sig själv bara och försöker lista ut de olika delarna.(Fokusgrupp 1, 1/6 2020).

Några uppfattar alltså att det särskiljande innehållet i deras projekt gör att de liksom är dömda till ensamhet, vilket gör att de inte ser värdet av ett kollegialt samtal. På så sätt går studenterna miste om en möjlighet till situationer som skulle kunna betecknas som metakognitiva – d.v.s. de reflexioner, gärna kollektiva, kring vad en uppgift går ut på och vad det är man ska lära sig – och som lyfts fram i litteraturen som en viktig del i att möjliggöra kunskapsöverföring (Winzenried m.fl 2017).

4.1.3 Begreppsrelaterad brist på överföring

Studenterna har ofta svårt att få syn på att de mött många teoretiska perspektiv och begrepp i tidigare kurser som de skulle kunna ha användning för i uppsatsarbetet. Teori är över huvud taget något i grunden oklart för de flesta – både vad det är och hur det ska användas. Man ska ha en teori, men varför och hur man går till väga för att ”hitta” eller känna igen den, är frågor som återkommer i intervjuerna.

Vad *gör* man med en teori i en uppsats, vad har man den till? Liksom den här känslan, man förväntar sig att eleverna ska kunna sakerna, amen visa nu att ni kan! Man förutsätter att vi kan. Men vi har aldrig gjort det förut (Fokusgrupp 2, 1/6 2020).

Hur *många* teorier kan man ha med? Ska man ha en eller två? Ska man ställa två mot varandra och hitta sin grej i mitten, (Malak, intervju 7/4 2020).

En svårighet är att studenterna möter teori på många olika sätt i kurser i statsvetenskap, från det normativt inriktade momentet Politisk teori första terminen, till olika tolkningstraditioner på kursen Perspektiv på politik, till specialkurserna och slutligen till vetenskapsteori på metodkursen. Det förefaller inte som om studenterna förstår att dessa teoretiska perspektiv befinner sig på olika nivåer och uträttar olika saker. Det blir därför svårt att förstå vad slags teori som avses när, och hur de olika teorierna och nivåerna hänger ihop. Och vad av detta förväntas de använda i sin uppsats? Någon säger med viss uppgivenhet: ”Ja vi har ju läst teori hela hösten, men det verkar inte alls höra ihop med det här [d.v.s. vetenskapsteori/metod]. Jag känner mig helt borta.” (Metodseminarium, 7/2 2020) För några koppas teori direkt samman med vetenskapsteori, och en student funderar på om det kan vara detta som utgör den där mystiska teorin som ska finnas med i uppsatsen.

Är det meningen att man ska skriva det utifrån dom teorierna i en uppsats då [...] att man ska formulera uppsatsen utifrån liksom naturalister anser... konstruktivisterna... den biten greppar jag inte riktigt (Malak, intervju 7/4 2020).

Det finns dock exempel där överföringen fungerar bättre. I ett fall beskriver en uppsatsförfattare hur hen aktivt återvänder till litteraturen på tidigare kurser, och berättar att hen hittade sin teori genom att gå tillbaka till en teorikurs på föregående termin. Där fanns hjälp gällande hur man

kan använda sig av teori. Detta tillvägagångssätt, att återvända till tidigare kurser, ser studenten som något självklart och de teorier som presenterats tidigare måste ju vara säkra att använda: ”Jag gör mig själv en ganska stor tjänst, att slippa uppfinna allt på nytt. Det finns ju ett sätt att göra det på. För mig var det bara naturligt att gå tillbaka till det som vi har fått presenterat.” (Ellis, intervju 27/4 2020) Ibland tycks dock den typen av överföring ske ganska slumpartat:

Jag fick ett mejl från bokhandeln att ’vi letar efter de här böckerna’, så kom jag på att jag har en massa böcker som ligger här, som jag borde lämna in för att få lite extra pengar, och då kom jag på att på allra första kursen jag läste, statsettan, då hade vi den här boken, och då bläddrade jag igenom – och just det!” (Ziggy, intervju 29/4 2020).

I en intervju berättar uppsatsförfattaren att handledaren har sagt att hen behöver koppla sina frågeställningar mer till teori: ”Det känns som jag skulle behöva en mer teoretisk artikel men jag vet inte om vad.” (Mika, intervju 11/5 2020) Studenten funderar på om EU-dokument och regeringens skrivelser kan fungera som teori. När jag frågar om inte det snarare är uppsatsens empiri, så tar hen fram olika tidskriftsartiklar och vill att jag ska berätta om texterna är teori eller tidigare forskning. Här blir det tydligt att skillnaden mellan empiri, tidigare forskning och teori i grunden är oklar, och teori blir mer som ett tomt begrepp som man förstår måste finnas, men egentligen inte varför eller hur teori ska användas. En annan student har inte greppat nivåskillnaden mellan empiri och tidigare forskning. På frågan av handledaren vilken empiri som skall undersökas i uppsatsen, blir svaret helt enkelt ”böcker” (Grupphandledning 1, 1/6 2020). En liknande förvirring uttrycks i gruppen som skall formulera en konstruktivistiskt orienterad forskningsfråga, och avfärdar sin idé med att ”då får vi ju en empiri, och då blir det naturalism” (Metodseminarium 24/1, 2020). Empiri förväxlas alltså med det vetenskapsteoretiska antagandet naturalism.

I mångt och mycket förväntas det att studenterna förstår av sig själva vad som är en teori, vad den är till för och hur den ska användas. Begrepp som teori, empiri och metod är ofta tomma ord på ett sätt som undervisande lärare kanske inte riktigt greppar.

Första gången som läraren nämnde ”metod” på föreläsningen [i momentet komparativ politik] så vi bara – ska vi prata om Metoo i den här kursen? För vi hade ingen aning om vad metod var. Vi hade aldrig hört det förut. Vad är det för metod och vad ska man ha den metoden till liksom? Tills jag fattade liksom att

komparativ politik också är något man kan använda [som metod] (Kim, intervju 2/4 2020).

4.2 Negativ överföring: när överföring går fel

Nedan diskuterar jag negativ överföring och visar hur studenter överför på tre principiellt olika sätt som leder dem fel eller som blir ett hinder för dem i lärandet. Det handlar om *formöverföring*, *innehållsöverföring* och *begreppsrelaterad överföring*.

4.2.1 Formöverföring

Formöverföring handlar om när något *ser ut* att vara samma, som kanske heter likadant eller har samma form (ytlikhet) och att en sådan likhet/sammankoppling hindrar lärandet. Ett exempel är att studenter har svårt att förstå både likheter och skillnader mellan uppsatsskrivandet och tidigare examinationsformer. Många uttrycker att detta är mycket svårare och något helt annat, det är bara fundamentalt oklart vad denna nya situation innebär. En av intervjupersonerna säger: ”Det var varsågod och kör liksom. [...] Som en enda stor hemtenta men helt utan grundinformation om hur den ska skrivas. Och allt ska du skaffa fram själv.” (Fokusgrupp 1, 1/6 2020) Vissa försöker att lösa dessa oklarheter genom att göra som de tidigare gjort för att bli examinerade på olika kurser. I inlämningarna inför uppsatsseminarierna fortsätter de att beta av delar, på samma sätt som de brukat svara på frågor i en hemtentamen eller i en inlämningsuppgift. Studenterna upptäcker då, ofta lite för sent, att de lagt mycket tid på fel saker, som att skriva klart vissa delar – så att de ska bli godkända – bara för att upptäcka att uppsatsskrivandet inte fungerar på det sättet.

Jag önskar nog att jag hade förstått den här fram- och tillbakaprocessen tidigare. Jag var nog väldigt mycket inne på att skriva klart delar först och sen gå vidare och la väldigt mycket tid på att skriva saker som jag sen var tvungen att skriva om. Jag hade nog gjort mer grundtext och sen gått tillbaka. Jag hade inte den förståelsen för fram och tillbaka. [...] Jag tror att jag tänkte mycket mer och gick in i det som en tenta, man gör klart en del, och sen kan man lägga den bakom sig, och liksom beta av delar. Men nu i efterhand ser jag att det fungerar inte så (Fokusgrupp 2, 1/6 2020).

Upplägget på kursen – med olika inlämningar av utkast i olika stadier – är alltså oklart lite på samma sätt som uppsatsens olika delar. De ska ”betas av”, men för vissa är det i grunden otydligt varför, vad logiken egentligen är, liksom vad som förväntas av dem. En student säger att hen oroar sig för att bli ”godkänd” på inlämningarna av utkast, och har alltså inte fått klart för sig vad som är examinationsmoment och arbetsprocess.

Student: Alla de här momenten, halvtidsseminarium, vad är det vad gör man då, slutseminarium vad är det? Sen så vet jag ju att man har ett slutseminarium där man ska försvara sin uppsats. Finns det några formella grejer, har faktiskt ingen aning om det finns nån formell grej där hur man ska göra det, vad jag kanske får säga eller inte säga, eller fokusera på.

Jag: Så du vet inte om exempelvis seminarierna är en examinationspunkt?

Student: Ja, nej, jag har faktiskt ingen aning (Mika, intervju 11/5 2020).

Denna oklarhet skulle kunna uttryckas som en form av svårlöst krock mellan forskningsprocessen, som är cirkulär, och examinationsformerna/undervisningspraktiken, som snarare är linjär och betar av (jfr Åse & Wendt 2015). Ett annat sätt att uttrycka svårigheten är att det blir en negativ formrelaterad överföring. Några av uppsatsförfattarna försöker överföra/tillämpa det de lärt sig i tidigare kurser – hur man blir godkänd på en uppgift – men när förutsättningarna har ändrats ligger de tidigare kunskaperna och erfarenheterna i vägen och hindrar dem i arbetet. Här kan man säga att de överför för mycket, eller i alla fall fel saker. Detta ger anledning att fundera på hur mycket stöd studenterna får i undervisningen för att förstå vad de ska överföra likväl som att förstå vad de *inte* ska överföra mellan momenten.

4.2.2 Innehållsöverföring

Några andra uttryck för negativ överföring är att uppsatsförfattarna letar efter något som antingen bokstavligen måste ”heta” teori (t. ex institutionell teori, säkerhetiseringsteori) för att de ska kunna använda det i sin uppsats, eller att de söker efter en teori som explicit handlar om ”innehållet” – empirin i deras uppsats. En av intervjupersonerna menar exempelvis att feministisk teori kan användas om det specifikt handlar om *feministisk* politik (men inte annan politik), och en student som ska studera ordförandeskap i EU letar, som hen säger, ”efter teorier om ordförandeskap i EU”. En återkommande föreställning här är att teorierna ska ”passa” med empirin, på en ytnivå. Med begreppen i överföringslitteraturen kan man säga att här lurar ytlikheten studenterna fel.

När teori blir teori om det specifika fenomenet, blir det alltså svårt att abstrahera till den nivå som skulle göra att studenterna uppfattade att det finns användbara teorier (och även ofta tidigare forskning) i de kurser de gått förut. En särskild svårighet här är att många uppsatsförfattare börjar i en konkret politisk fråga – de lägger fast ”fallet” – och först efter det ger de sig ut och letar efter teori. Några exempel på ”lyckad” eller produktiv överföring har det gemensamt att studenterna gör tvärtom. De utgår från tidigare teoretiska kunskaper och startar uppsatsprojektet där i stället för, som ofta sker när uppsatser ska skrivas i statsvetenskap, i ett intressant (dags)politiskt problem (gärna ett som är aktuellt i medierna). Då undgår studenterna i att hamna i den analogistiska manöver det innebär att ”hitta” en teori som (på ytan eller till det konkreta innehållet) korresponderar med empirin. En intervjuperson berättar att hen tidigt bestämt sig för att skriva inom en specifik teoretisk tradition som diskuterats i en specialkurs, och då blev teorifrågan inte ett problem i uppsatsskrivandet.

Student: Jag visste ju att jag ville skriva inom feministisk teori efter att jag läst en kurs i det. Teoridelen var det minst jobbiga. Jag hade mycket litteratur hemma till och med. Det var väldigt skönt att jag visste redan vad för teori jag ville utgå ifrån. Sedan så klart att hitta relevanta källor är alltid lite klurigt. [...]

Jag: Du har snarare börjat i perspektivet då än i ett material eller en fråga?

Student: För mig var det så det bottnar typ i att jag skrivit uppsats förut och då var det typ tvärtom, att jag ba åhhh det HÄR är ett problem! Men det var jättesvårt att hitta förankring i tidigare forskning, så jag satt hur länge som helst med det. Men den här gången gjorde jag mig själv en tjänst, att jag tog ett område där jag kan teorin, eller förstår det liksom (Fokusgrupp 1, 1/6 2020).

Att börja i perspektivet kräver dock att man förstår att man har mött (relevant) teori förut i kurserna, och att man kan göra ”samma sak” /eller liknande i en uppsats, som i de texter man läst i specialkursen eller i de mer generella kurserna.

4.2.3 Begreppsrelaterad överföring

I det empiriska materialet finns flera exempel på hur vad som kan kallas ett positivistisk default-tänkande ställer till det för studenterna. Det kan uttryckas som ett slags ”common sense”-syn på vad som utgör ”riktig” vetenskap, där begrepp som objektivitet, distans, testbarhet, mätbarhet och reproducerbarhet är viktiga byggstenar (jfr Jansson, Wendt & Åse 2009, Åse & Wendt 2015) och som studenterna på olika sätt prövar att överföra till kvalitativa

angreppssätt. De överför alltså (ibland missuppfattade) ideal från denna tradition till det vetenskapliga fältet som helhet på ett sätt som kan beskrivas i termer av negativ överföring. En uppsatsförfattare funderar exempelvis på att leta efter en teori som kan säga något om de förskjutningar som syns i det empiriska materialet. Men samtidigt är hen då orolig för att överge sin opartiskhet och vill inte ”lägga en värdering i det. Jag vill ha ett mer redogörande än ett kritiserande” (Kim, intervju T 30/4 2020). Ett annat exempel är när en grupp under metodkursens seminarier oproblematiserat översatte begreppet ”confirmation bias” på ett sätt som likställde att över huvud taget ha en teoretisk utgångspunkt med att vara ”biased”. I intervjuerna uttrycks ofta liknande föreställningar där att ha ett teoretiskt perspektiv blir att vara normativ och/eller förutbestämd – det vill säga något i grunden, uppfattar de, ovetenskapligt. Ändå står det ju obestridligt i kriterierna att de ska ha teori, så studenterna kämpar på så gott de kan för att lösa denna paradoxala uppgift. Någon försöker ta sig ur rävsaxen genom att skaffa sig *många* teorier: ”Jag tänkte använda säkerhetiseringsteorin, men ska jag inte ha med realismen också? Blir det inte för få källor annars? Är det inte en risk att bara ha en teori?” (Grupphandledning, 15/4 2020) Logiken här är att fler teorier måste vara mer vetenskapligt än färre, d.v.s. en logik där få enheter/observationer eller få ”källor”, som studenten uttrycker det, borgar för snedvridenhet, medan många är bättre. Har man flera teorier som säger olika saker, minskar också risken för partiskhet, är tanken. Teorin beskrivs av en annan uppsatsförfattare i termer av ett riskmoment: Med teorin kommer faran för att bli subjektiv.

Vad ska teorin spela in liksom. Nej [lång paus]... Jag har ju skrivit upp de här orden, men nu vet jag faktiskt inte. Men det är väl att liksom, att styrka, att kunna visa på att det man får fram är, alltså, en del av nånting liksom. Att det jag kommer fram till ska kunna kopplas ihop med en teori, eller bekräftas av en teori. [...] Men då blir det ju också konstigt, alltså såhär, då måste jag ju välja en teori som jag tror att det kommer att kopplas ihop med. [...] Det känns när jag ska göra det som om jag hittar på, det jag vill visa, men det kanske är det det är, att man har en teori, och så bara att man redan vet resultatet man vill visa på (Nour, intervju 23/4, 2020).

Studenterna vet alltså att de ska ha teori, men inte riktigt vad det är, hur denna teori ska hittas eller hur den ska användas, och när de väl hittar den där teorin, hur de ska bära sig åt för att undvika att bli ”biased” eller ännu värre, som intervjupersonen ovan uttrycker det, att bara

”hitta på”. En student har fått synpunkten från sin handledare om att knyta sitt projekt bättre till teori – vilket hen direkt kopplar till kursen Politisk teori. Men det känns samtidigt inte bra, och hen värjer sig från att koppla sin forskningsfråga till den typen av normativa teorier. I den omedelbara association blir teori lika med det man gör i politisk teori- momentet, vilket blir lika med att vara ideologisk:

Det är svårt att koppla teorier eller kanske mina tankar om teori i stort, när jag tänker på teorier så tänker jag på de stora idéer som man läste på politisk teorikursen eller nåt sånt. Att det handlar om de kanske liksom stereotypa ideologierna och teorierna och sånt, och kanske inte om sånt här med regeringar – att *det* är nån slags teori. Jag kanske har svårt att placera liksom vad är en teori och, äh, det har varit lite sådär att jag gillar inte teori så mycket, jag kör mest på datan så får man se vad man får. [...] Jag är väl inte så intresserad av att göra en normativ åsikt om vad jag tycker är bäst, jag är mer intresserad av det naturalistiska, att skilja lite på, finns det en påverkan rent statistiskt[...] Men det är väl kanske det där att man inte vet riktigt vad en teori är för nånting, därför tänker man inte, det här är min teori (Cam, intervju 3/ 4 2020).

Teori blir här motsatsen till (opåverkad) data och ren statistik. Samtidigt öppnar studenten för att det kanske är något som hen inte riktigt har greppat med vad teori kan vara.

Den positivistiska gut-feelingen försvårar också för studenter att formulera forskningsproblem och designa en studie som inte är ”naturalistisk”. Trots metodkursens design, som ställer naturalism väldigt tydligt mot konstruktivism, uppfattar de att kvalitativa angreppssätt måste korrespondera med en positivistisk norm för att det ska bli riktig vetenskap. Det betyder att de försöker pressa in kvalitativt/tolkande projekt i en positivistisk ram. Ett exempel är när en av uppsatsförfattarna vill skriva om varför det behövs en separatistisk kvinnoorganisering inom en politisk organisation – i min tolkning för att diskutera demokratiska problem och poänger som finns med det – och ska djupintervjua några medlemmar. Men det är svårt att komma på en forskningsfråga, och hen hamnar i en lång omväg över ett positivistiskt landskap fyllt av mätande, variabeltänk och hypoteser.

Jag kommer att mäta hur demokratisk på nåt sätt organisationen är, eller uppfattningen av hur demokratisk organisationen är gentemot partiet i stort. Nånstans där är jag [...] Från början var jag väldigt inställd på att mäta, jag har

de här äldre kvinnorna och de här yngre kvinnorna, och jag vill se vad skillnaderna är. Det kändes liksom som om jag var tvungen att hitta nånting hela tiden, tills jag kom på att det här är ju en kvalitativ analys jag gör, och det är ju liksom de här aktiva kvinnornas syn på det som jag ska...

Jag: Tvungen att hitta något, vad menar du då?

Student: Det kändes som om jag måste ha nånting, eller att det liksom fattades nånting, som jag inte riktigt vet vad det är [...]

Jag: Men tänker du att det som saknades var en slags hypotes eller?

Student: Ja men kanske, det var kanske därför jag var så inställd på det här med ålder, att det skulle vara min hypotes att jag var tvungen att ha det redan i det här skedet liksom. [...] Jag känner så här, jag måste ha nånting mer, men det var svårt att ta sig över (Ellis, intervju 2/4 2020).

Här uttrycks en föreställning att det måste finnas en hypotes, variabler (ung/gammal), en mätning och en påvisad skillnad för att det inte ska "saknas" någonting i uppsatsprojektet, även om projektet är formulerat i en tolkande och kvalitativ tradition.

En liknande problematik uppenbarar sig när studenterna under metodkursen får uppgiften att öva på att formulera forskningsproblem och forskningsfrågor i en kvalitativ/tolkande tradition. Metodkursen läggs upp genom att två kontrasterande paradigm presenteras; ett primärt förklarande och testande (beskrivet som naturalism) och ett paradigm som där huvudsaken är att förstå människor "inifrån", alltså människors meningsskapande (beskrivet som konstruktivism). Denna uppdelning förefaller studenterna att förstå, och i intervjuerna påtalar flera av dem att de har uppskattat denna tydliga struktur. Samtidigt blir uppgiften att formulera ett statsvetenskapligt problem "inifrån" svårt. De uppfattar det som att man antingen har en hypotes som ska testas (och det är naturalism/positivism) eller är "tom" och induktiv. Då blir det svårt att formulera ett intressant statsvetenskapligt problem och ställa relevanta forskningsfrågor. Det verkar bara bli en deskriptiv beskrivning av vad människor säger, vilket studenterna förstår är otillräckligt. Följande konversation utspelar sig under ett seminarium när ett par av seminariedeltagarna skall formulera intervjufrågor ur ett konstruktivistiskt perspektiv:

A: Det är lättare med konstruktivism. I naturalism är det jättenoga med hur man formulerar frågor men i konstruktivism är det mer bara 'Jag vill förstå ditt perspektiv'

B: Men *hur* ska vi fråga då?

A: 'Hur känner du inför NGO?' Men är det verkligen konstruktivistiskt? Då skulle man ju formulera frågan mer öppet – inte så här pang på.

B: Men vad ska jag fråga då, 'hur förstår du NGOs?' 'Gillar du NGOs?' Kanske fråga vilken smiley du skulle välja om jag sa NGO! Välj mellan en glad gubbe och en bajskorv! Nej jag har ingen aning (Metodseminarium, 5/3 2020).

Det blir svårt att formulera en bra statsvetenskaplig fråga när *förståelse* översätts till individer och till känslor/tyckande. Studenterna fastnar därmed i att antingen anamma ett positivistiskt/naturalistiskt perspektiv eller i ett individcentrerat, "rapporterande" och ateoretiskt angreppssätt. Det som ofta sammankopplas med det politiska i statsvetenskapen, som makt, institutioner och strukturer, det kollektiva, samhällseliga idéer etc., blir då inte lätt att fånga.

4.3 Sammanfattning av resultaten

Undersökningen visar ett antal exempel på att studenter klarar att göra produktiva och relevanta överföringar, både mellan tidigare kurser och uppsatsskrivandet, och mellan de olika uppsatsprojekten. I de fall då relevanta överföringar görs, är det företrädesvis studenter med tidigare erfarenheter av att skriva akademiska uppsatser som klarar av att göra sådana abstraherande manöver. Enbart i enstaka fall berättar intervjupersonerna att de aktivt själva går tillbaka till litteratur och anteckningar från tidigare kurser, och att de lär sig av varandras uppsatsprojekt. De uttrycker återkommande att utbildningen inte förberett dem för uppsatsskrivande, och i synnerhet att metodkursen inte är till någon större hjälp. Överföringen från utbildningens olika teorimoment till uppsatskursen förefaller vara mycket svår.

När det gäller vad som i litteraturen kallas "recognition failure" (Day & Goldstone 2012) – av mig översatt till utebliven igenkänning – har jag valt att lyfta fram tre generella typer i materialet:

- *Formrelaterad brist på överföring:* Studenter ser inte hur de kan översätta metod- och teorikunskaper till uppsatsformatet, och upplever sig lämnade utan hjälp med detta. Osäkerheten om vad som förväntas ger därtill en stark upptagenhet med specifik/exakt form, något som försvårar överföring av tankesätt och perspektiv från de tidigare kurserna.

- *Innehållsrelaterad brist på överföring:* Uppsatsförfattarna uppfattar sällan att de kan ha nytta av varandras arbete (i kollektiv handledning eller i samtal med varandra) då det konkreta innehållet i arbetena skiljer sig åt. Avsaknaden av ytlighet ("surface similarity") hindrar därigenom överföring.
- *Begreppsrelaterad brist på överföring:* Studenterna har svårt att se hur de kan använda exempelvis teoretiska perspektiv, då det är oklart vad begreppet teori (och även delvis begrepp som metod, tidigare forskning, empiri) står för i uppsatskontexten. Det betyder att de inte förstår hur de kan överföra tidigare kunskaper och färdigheter till det egna arbetet.

När det gäller den negativa överföringen, d.v.s. det som handlar om överföringar som leder fel (jfr Schwartz, Chase & Bransford 2012), finner jag tre olika typer av överföring:

- *Formöverföring:* Studenterna försöker lösa den nya uppgiften (uppsatsen) på samma sätt som de lärt sig att lösa tidigare uppgifter (hemtentamen/inlämningsuppgifter), vilket hindrar mer relevant kunskapsöverföring och försvårar och försenar arbetet med uppsatsen.
- *Innehållsöverföring:* "Ytlighet" i termer av empirisk eller språklig överensstämmelse (t.ex. teorin förstås handla om uppsatsens empiriska innehåll) präglar sökandet efter, och föreställningar om, teori och tidigare forskning. Detta gör att uppsatsförfattarna ofta kör fast i arbetet och missar fruktbara kopplingar.
- *Begreppsrelaterad överföring:* Studenterna överför naturalistiskt/positivistiskt präglade begrepp på tolkande projekt, och överför (ibland missuppfattade) ideal från denna tradition på det vetenskapliga fältet som helhet. Detta leder in i återvändsgränder och ställer till problem i uppsatsarbetet.

6. Pedagogiskt utvecklingsarbete för att underlätta överföring

Projektet har synliggjort flera olika former av överföringsproblematik som aktualiseras i samband med uppsatsarbete. Utifrån dessa insikter kommer jag nu att reflektera kring hur lärare kan närma sig överföringsproblem och underlätta för studenterna att på ett bättre sätt använda sig av tidigare erfarenheter och kunskaper i uppsatsarbetet. På min egen institution har projektet lett till en del konkreta resultat i termer av kollegiala diskussioner och förändrade pedagogiska praktiker på institutionen. Då projektet sammanföll med klagomål från studenterna under

uppsatskursen – som framför allt handlade om att de upplevde ett stort glapp mellan metodkurs och uppsatskurs – tog man fram några åtgärder som var tänkta att underlätta denna övergång. De första, och enklaste, åtgärderna handlade om att förbättra den konkreta informationen om uppsatsarbetet för att konkretisera vad det är som förväntas. Exempelvis har en introducerande föreläsning om vad det innebär att skriva uppsats lagts in och kursens hemsida utvecklats med exempel på tidigare uppsatser, rekommenderad läsning etc. Det förs också diskussioner om att tillgängliggöra exempelstudier av olika slag för att visa 'best practices' för olika typer av uppsatser, samt att tillhandahålla en form av uppsatsmall. Vidare utvecklades ett antal inspelade föreläsningar om innebörden av, och poängen med, uppsatsens olika delar, vad teori är och hur det används, och att formulera ett forskningsproblem. Även metodkursen utvecklades genom att mer kraft lades på kvalitativ, tolkande metod, och övningar fick större utrymme.

Utifrån projektet gjorde jag också en workshop med lärare (handledare och teori- och metodkurslärare) där undervisning och handledning relaterad till uppsatsskrivandet diskuterades, med ett särskilt fokus på kopplingarna mellan olika delmoment/kurser. Nedan sammanfattar jag några centrala områden som, både utifrån resultaten från studien och samtalen med lärare/handledare, framstår som viktiga att arbeta vidare med i ljuset av överföringsproblematik:

- *Utveckla grupphandledningen:* Ett sätt att arbeta med att underlätta överföring kan vara att utveckla formerna för grupphandledning, så att den potential som finns där skulle kunna komma bättre till sin rätt. Lärare kan aktivt arbeta med att ta fram generella drag (och försöka komma bort ifrån den etablerade praktiken att enbart diskutera ett projekt i taget), för att därigenom hjälpa studenter att abstrahera. Att hårdare tematisera grupphandledningen, exempelvis genom att fokusera på delar/innehåll i uppsatsen till handledningstillfällena (som problemformulering, teori/tidigare forskning, metod, analys etc.) understryker det gemensamma i projekten och kan lättare generera mer generella diskussioner. Ett annat konkret förslag är att ge studenterna i uppgift att aktivt relatera sina egna projekt till de andras varje gång de får uppdraget att kommentera på kurskamraternas texter. Det kan också vara fruktbart att låta studenter opponera på/diskutera flera uppsatsutkast i par, snarare än att enskilt ta sig an ett utkast. På så sätt genereras samtal om uppgiften, och jämförelse av projekt underlättas. För att utveckla handledarnas kompetens och den kollegiala diskussionen om handledning, föreslog också lärarna i workshopen att lärarna kan samlas för att tillsammans diskutera några

uppsats-PM och prata om hur dessa uppsatsprojekt kunde handledas. Det är viktigt att inte begränsa lärarmöten om uppsatser till att tala om betygssättning (vilket ofta är fallet).

- *Stärka ihopkoppling av kurser:* Lärarkollegiet kan arbeta mer aktivt med att exempelvis koppla ihop teori och metodkurser. Här blir det viktigt att metodkurserna kan haka på och synliggöra relationen till de obligatoriska teorikurserna, exempelvis att vetenskapsteori aktivt relateras till tidigare teoriundervisning (jfr ”backward-reaching” lärandemoment). Samtidigt vore det möjligt att också arbeta på andra hållet (jfr ”forward reaching”), att utveckla metodvetenskap i teorikurserna för att på så vis länka framåt till metodkurs och uppsats. Det handlar bland annat om att diskutera metod även i andra kurser: Hur har författarna kommit fram till denna slutsats? Vilken roll spelar tillvägagångssättet för de argument som förs fram, etc.
- *Stärka inslag av praktiska övningar:* Såväl resultaten i denna studie, som visar att de som redan skrivit en uppsats har lättare att överföra, som lärarnas diskussioner under workshopen, talar för att studenternas svårigheter att använda tidigare kunskaper till viss del handlar om att de inte har fått tillräckliga möjligheter att öva på att använda teori/metod. Lärarna lyfter fram att även om studenterna känner till teorierna, vet de inte vilken funktion teorierna ska fylla och hur de ska arbeta med dem. Det är svårt att förstå vilka begrepp som är centrala och hur de ska operationaliseras. Här behövs fler tillfällen att öva, och nya former av tillämpningsövningar utvecklas. Exempelvis kunde man erbjuda seminarier där ett givet forskningsproblem diskuteras utifrån frågan hur en studie skulle designas för att undersöka detta problem.
- *Erbjuda metakognitiva inslag:* Studien visar att uppsatsskrivandet är en mycket ensam process för många, och samtalen *mellan* uppsatsförfattarna uteblir i stor utsträckning. Tidigare forskning lyfter fram hur metakognitiva samtal underlättar förmågan att överföra. I ljuset av detta blir det betydelsefullt att fundera över hur samtal och metakognition kan möjliggöras. Ett sätt är att införa något lärandemoment där studenter gemensamt får reflektera kring uppsatsskrivandet och vad som skiljer och förenar detta moment från tidigare moment. En annan tänkbar väg är att uppsatsförfattarna ges i uppgift att föra en form av ”forskningsdagbok” där den egna processen synliggörs, och

att dessa reflexioner antingen delas med läraren eller med någon/några kurskamrater, och en diskussion förs kring dessa. Här handlar det också om att tydliggöra för studenterna hur viktiga sådana samtal är, och att försöka övertyga om att de på flera olika sätt har nytta av att tala med varandra och dela erfarenheter av uppsatsskrivandet.

6. Litteratur

Alt, Dorit, Alt, Nir & Hadar-Frumer, Merav (2020). Measuring Halliwick Foundation course students' perceptions of case-based learning, assessment and transfer of learning. *Learning Environments Research* 23: 59-85.

Bergström, Göran & Ekström, Linda (2015). Att lyssna på lärarna – en metodologisk utmaning. *Nordidactica. Journal of Humanities and Social Science Education* (5)1: 120-144.

Brinkmann, Svend & Kvale, Steinar (2015). *InterViews. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Los Angeles: Sage.

Day, Samuel B & Goldstone, Robert L (2012). The Import of Knowledge Export: Connecting Findings and Theories of Transfer of Learning. *Educational Psychologist* 47(3): 153-176.

Fishman, Jenn & Reiff, Mary Jo (2011). Taking It on the Road: Transferring Knowledge about Rhetoric and Writing across Curricula and Campuses. *Composition Studies* 39(2): 121-144.

Genter, Dedre, Rattermann, Mary Jo & Forbus, Kenneth D (1993). The Roles of Similarity in Transfer: Separating Retrievability from Inferential Soundness, *Cognitive Psychology* 25: 524-575.

Hajian, Shiva (2019). Transfer of Learning and Teaching: A Review of Transfer Theories and Effective Instructional Practices. *IAFOR Journal of Education* 7(1): 93-111.

Jansson, Maria, Wendt, Maria & Åse, Cecilia (2009). Teaching Political Science Through Memory Work. *Journal of Political Science Education* 5(3): 179-197.

Kilbrink, Nina, Bjurulf, Veronica, Baartman, Liesbeth K. J. & de Bruijn, Elly (2018). Transfer of learning in Swedish technical vocational education: student experiences in the energy and industry programmes. *Journal of Vocational Education & Training* 70(3): 455-475.

Lave, Jean (1991). Situating learning in communities of practice. I Lauren B. Resnick, John M. Levine, & Stephanie D. Teasley (red), *Perspectives on Socially Shared Cognition*. American Psychological Association, s. 63-82.

Lobato, Joanne (2006). Alternative Perspectives on the Transfer of Learning: History, Issues,

and Challenges for Future Research. *The Journal of the Learning Sciences* 15(4): 431-449.

Marton, Ference (2006). Sameness and Difference in Transfer. *The Journal of the Learning Sciences* 15(4): 499-535.

Moore, Tim, Ballantyne, Glenda & McIntosh, Craig (2018). The embedding challenge. Developing students' understandings of 'theory' and 'critique' on a Sociology writing program. *Australian Review of Applied Linguistics* 41(2): 130-156.

Salomon, Gavriel & Perkins, David N (1989). Rocky Road to Transfer: Rethinking Mechanisms of a Neglected Phenomenon. *Educational Psychologist* 24(2): 113-142.

Schwartz, Daniel L, Chase, Catherine C & Bransford, John D (2012). Resisting Overzealous Transfer: Coordinating Previously Successful Routines with Needs for New Learning, *Educational Psychologist*, 47(3): 204-214.

Silén, Marit & Johansson, Linda (2016). Aims and theoretical frameworks in nursing students' Bachelor's theses in Sweden. *Nurse Education Today* 37: 91-96.

Statsvetenskapliga institutionen, Stockholms Universitet (2020). *Statsvetenskap 3: DELKURSEN SJÄLVSTÄNDIGT ARBETE*, https://pp-prod-admin.it.su.se/polopoly_fs/1.140842.1476179418!/menu/standard/file/Betygskriterier%20-%20Seminarium%20med%20uppsatsarbete.pdf

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wendt, Maria (2014). Gör en analys! Om studenters svårigheter att vetenskapligt analysera politik - och vad vi som lärare kan göra åt det. *Statsvetenskaplig tidskrift* 116(4): 405-423.

Wibeck, Victoria (2010). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Wilkins, Stephen, Neri, Selina & Lean, Jonathan (2019). The role of theory in the business/management PhD: How students may use theory to make an original contribution to knowledge. *The International Journal of Management Education* 17(3): 1-16.

Winzenried, Misty Anne, Campbell, Lillian, Chao, Roger & Cardinal, Alison (2017). Co-constructing Writing Knowledge: Students' Collaborative Talk across Contexts. *Composition Forum* 37: 1-18.

Åse, Cecilia & Wendt, Maria (2015). Learning dilemmas in undergraduate student independent essays. *Studies in Higher Education* 40(5): 838 - 851.